

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 3 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-866-3 DOI 10.22533/at.ed.663192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1	1
AGROECOLOGIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO A PARTIR DA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA	
Diego de Sousa Macedo Wesley Amaral Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.6631923121	
CAPÍTULO 2	12
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA DISCIPLINA DE SISTEMAS DE TRANSPORTES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ NOS ANOS DE 2013, 2014 E 2016	
Márcia de Andrade Pereira Bernardinis Rodolfo Augusto da Costa Maria Clara Suginoshita Marcelo Sefrin Nascimento Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.6631923122	
CAPÍTULO 3	28
AS RELAÇÕES BIOFÍLICAS E A ATIVIDADE NA NATUREZA: SUA CONTRIBUIÇÃO NO BEM-ESTAR	
Marilda Teixeira Mendes Michela Abreu Francisco Alves Jarbas Pereira Santos Patrícia Aparecida Antunes Alves Irene Menegali	
DOI 10.22533/at.ed.6631923123	
CAPÍTULO 4	39
CONHECENDO SOBRE A EVOLUÇÃO DA CONTAGEM E IDENTIFICANDO A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Silvânia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6631923124	
CAPÍTULO 5	50
CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE UM GRUPO DE MULHERES CAMPONESAS	
Rael Oliveira Souza Erivelton Nascimento Souza Darlei Oliveira Ferreira Aldinete Silvino de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6631923125	
CAPÍTULO 6	61
CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Gislei José Scapin Leandra Costa da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6631923126	

CAPÍTULO 7	74
CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE CIÊNCIA ARTICULADO COM A REALIDADE	
Elisete Martins Soares	
DOI 10.22533/at.ed.6631923127	
CAPÍTULO 8	86
EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: A INSENSIBILIDADE DA ESCOLA DIANTE DO CORPO ATIVO	
Andressa Rodrigues Mota	
Kelly Jessie Queiroz Penafiel	
Sylvia Pillar Oliveira de Tassis Frasson	
DOI 10.22533/at.ed.6631923128	
CAPÍTULO 9	97
ELABORAÇÃO DE FOLDERS PARA DIVULGAÇÃO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS EM NAVIRAÍ - MS	
Keila Kauana Ribeiro Serena	
Fabiane Charão Gomes	
Juliana Dutra Lima	
Mariana Manfroi Fuzinatto	
Priscila Neder Morato	
DOI 10.22533/at.ed.6631923129	
CAPÍTULO 10	102
ENSINO DE QUÍMICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANÁLISES E REFLEXÕES	
Andréia Andreóli Silvestre	
Sandra Valéria Limonta Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.66319231210	
CAPÍTULO 11	110
ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE-CEARÁ ACERCA DE PRIMEIROS SOCORROS	
Janne Eyre Bezerra Torquato	
Adalberto Cruz Sampaio	
Francisco Diego da Silva Xavier	
Monalisa Martins Querino	
Elizabeth Amábile Calixto Costa	
Sheyla Maria Lima da Silva	
Paulo Henrique do Nascimento Bem	
Aurilene Alves Torquato	
Ilanna Mara Bezerra Neves	
Alinne Mota Dias	
Emanuelly Castro Alves	
José Herssem Loureto Abrantes Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.66319231211	
CAPÍTULO 12	122
IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FÍSICA PARA SAÚDE DE ESTUDANTES EM FASE ESCOLAR	
Adriana Lúcia Leal da Silva	
Luiz Clebson de Oliveira Silvano	
Letícia Lúcia Leal da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231212	

CAPÍTULO 13	130
MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PODER E SABER MÉDICO NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS ESCOLARES	
Fabiola Regina Ortega Eduardo Nunes Jacondino	
DOI 10.22533/at.ed.66319231213	
CAPÍTULO 14	140
NOTAS SOBRE A FILOSOFIA POLÍTICA DE ELLACURÍA	
Rogério Baptistella Sidney Reinaldo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231214	
CAPÍTULO 15	149
O GEOGEBRA COMO FERRAMENTA NO ESCALONAMENTO DE SISTEMAS DE EQUAÇÕES LINEARES	
Márcio dos Anjos São Pedro	
DOI 10.22533/at.ed.66319231215	
CAPÍTULO 16	161
O PROFESSOR DE INFORMÁTICA EDUCATIVA E O SEU PAPEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA	
Eunice Pereira Azenha Maritê Medianeira Moro Neocatto Karla Marques da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.66319231216	
CAPÍTULO 17	175
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O SUBPROJETO PIBID NA ÁREA DE MATEMÁTICA	
Maria Emília da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231217	
CAPÍTULO 18	184
ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA NA COMPREENSÃO ESCRITA	
Maria Catarina Paiva Repolês	
DOI 10.22533/at.ed.66319231218	
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
CAPÍTULO 19	195
A EDUCAÇÃO NA DEFESA FUNDAMENTAL DOS DIREITOS HUMANOS	
Juliana Santos Alves Paulo Sérgio Machado	
DOI 10.22533/at.ed.66319231219	

CAPÍTULO 20	204
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES	
Cleusa dos Santos	
Eva Batista dos Santos Silva	
Ilma Ferreira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.66319231220	
CAPÍTULO 21	213
CONSELHO ESCOLAR, INSTRUMENTO DA DEMOCRACIA: DIAGNÓSTICO DA GESTÃO COLEGIADA NO COLÉGIO ESTADUAL DE BRUMADO	
Elielson Teixeira	
Nubia Regina Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.66319231221	
CAPÍTULO 22	225
ENSAIO ANALÍTICO DO PRONATEC SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	
Sérgio Inácio da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.66319231222	
CAPÍTULO 23	237
INOVAÇÃO OU DEMOCRACIA: APORIA DE INSTITUIÇÕES OU FIM DA DEMOCRACIA?	
Marcelo Micke Doti	
DOI 10.22533/at.ed.66319231223	
CAPÍTULO 24	248
O DEBATE PÚBLICO E PRIVADO EM EDUCAÇÃO NOS TRAMITES DE UMA LDB NEOLIBERAL	
Claitonei de Siqueira Santos	
Ivo Monteiro de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.66319231224	
CAPÍTULO 25	261
O FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANAUS: UMA ANÁLISE SOBRE SUA COMPOSIÇÃO E SEU IMPACTO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO DURANTE O PERÍODO DE 2007-2015	
Michele Lins Aracaty e Silva	
Leonardo Marcelo dos Reis Braule Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.66319231225	
CAPÍTULO 26	272
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE SEUS PROPÓSITOS	
Elisabete Ferreira Esteves Campos	
Andreia de Souza Grava	
DOI 10.22533/at.ed.66319231226	
CAPÍTULO 27	286
RELAÇÃO ENTRE A ÉTICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – TEORIA E PRÁTICA	
Jaqueline Tubin Fieira	
Giseli Moteiro Glagliotto	
DOI 10.22533/at.ed.66319231227	

CAPÍTULO 28	294
REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	
Rozilene de Moraes Sousa	
Edna de Oliveira Souza Silva	
Queila Ferreira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231228	
CAPÍTULO 29	304
UMA JANELA PARA A ÉTICA DAS POLÍTICAS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	
Nuno Miranda e Silva	
Sónia Pereira Dinis	
DOI 10.22533/at.ed.66319231229	
SOBRE O ORGANIZADOR	317
ÍNDICE REMISSIVO	318

UMA JANELA PARA A ÉTICA DAS POLÍTICAS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Data de aceite: 04/12/2018

Nuno Miranda e Silva

Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo
Évora - Portugal

Sónia Pereira Dinis

Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de
Benguela
Benguela - Angola

RESUMO: A ética é um objeto importante de administração educacional, já que as escolas estão sujeitas a incertezas e dilemas e a tomada de decisão convoca crenças e valores. Por isso, é útil estimular o debate sobre a capacidade dos administradores educacionais atuarem eticamente e das políticas educativas fomentarem decisões éticas. Os Quadros de Valor e Mérito são janelas para estas problemáticas, já que a sua implementação é facultativa, o que significa que as escolas têm de mobilizar reflexões e valores para decidir sobre eles. Assim, levamos a cabo um estudo qualitativo para analisar os níveis de implementação dos Quadros, os seus objetivos e os critérios usados para habilitar os alunos a essas distinções. Os resultados são discutidos à luz dos paradigmas éticos da

justiça, da crítica, do cuidado e da profissão e sugerem que as decisões das escolas não estão enquadradas por qualquer um destes paradigmas. Concluímos que as políticas educativas estão a dispor constrangimentos que limitam a reflexão e decisão autónoma das escolas, o que as aparta da ética.

PALAVRAS-CHAVE: ética, administração educacional, escolas.

A WINDOW TO ETHICS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION POLICIES

ABSTRACT: Ethics is an important object of educational administration, as schools are subject to uncertainties and dilemmas and decision-making calls for beliefs and values. It is therefore useful to stimulate debate about the ability of educational administrators to act ethically and educational policies to foster ethical decisions. Value and Merit Boards are windows to these issues, as their implementation is optional, meaning that schools have to mobilize reflections and values to decide on them. Thus, we conducted a qualitative study to analyze the implementation levels of the Boards, their objectives and the criteria used to enable students to them. The results are discussed in light of the ethical paradigms of justice, criticism,

care and profession and suggest that school decisions are not framed by any of these paradigms. We conclude that educational policies are putting constraints that limit the reflection and autonomous decision of schools, which separates them from ethics

KEYWORDS: ethics, educational administration, schools.

1 | INTRODUÇÃO

As escolas são ambientes profundamente humanos e complexos, em que há responsabilidades e poderes partilhados, porque todos os agentes têm sempre algum grau de decisão. Tamanhas redes de inter-relação estão na origem de incertezas organizacionais que, de certa forma, celebram o desenvolvimento dos estudantes e os desejos das comunidades. Assim, a administração educacional, numa medida considerável, está envolvida em subjetividades, pluralidade, crises e surpresas e as políticas que esperam por ordem e linearidade são fortemente desafiadas (Silva, 2019).

Isto porque as escolhas dos administradores não podem estar apoiadas, apenas, em argumentos objetivos; a responsabilidade dos eventos nunca é exclusiva dos líderes executivos, dado o controlo distribuído que atravessa os sistemas complexos; a inovação não é um processo de maiorias, o que significa que há dinâmicas periféricas que sustentam mudanças; e as escolas são, inexoravelmente, espaços de diversidade, o que acrescenta riqueza às interações e favorece as surpresas (Morrison, Lumby, & Sood, 2006).

É nestes desafios que a ética se edifica como um dos mais importantes objetos de administração educacional: o ato de decidir torna-se não linear e representa uma escolha, o que obriga à mobilização de valores.

Aqui precisamos ser claros sobre a visão que adotamos: a ética não está envolvida quando há que implementar atividades ordenadas de cima - trata-se apenas de uma conduta moral de obediência; nem, tão pouco, está relacionada com opções algorítmicas que levam a deliberações inevitáveis e conhecidas. Por outras palavras, as máquinas não sabem decidir quando ocorre um imprevisto. Esse papel é exclusivo aos homens e mulheres e aos valores que carregam. Portanto, o conceito, a ética centra-se na capacidade de escolha que caracteriza os seres humanos, mas também na flexibilidade que lhes deve estar agregada, para que sejam crescentemente de maior qualidade.

É neste contexto que é útil estimular o debate sobre a capacidade (a) dos administradores educacionais atuarem eticamente e (b) das políticas educativas fomentarem a ética enquanto objeto privilegiado de administração educacional. O fundamento racional para este questionamento é que os administradores educacionais atuam por orientações legais e são regulados por mecanismos de

acompanhamento estatal. Nessa medida, a ética que usam está intimamente relacionada com as políticas de administração educacional.

Em Portugal estão implementadas políticas educativas que assentam, precisamente, na autonomia das escolas. Por isso, tomamos como rumo que a administração educacional ética será aquela em que transpareçam diferenças nas decisões, devido à diversidade das escolas; e que as políticas educativas éticas sejam as que dispõem os meios para que as escolas assumam as suas circunstâncias.

Há vários instrumentos que podem iluminar este contexto. Contudo, os Quadros de Valor e Excelência (QVE) são uma janela privilegiada para acedermos à ética que subjaz a administração educacional. É que, apesar do reconhecimento do mérito ser um direito dos alunos, a forma como cada escola operacionaliza esse direito não obriga à adoção de QVE - trata-se de uma escolha local e autónoma. Assim, decidimos implementar uma investigação qualitativa para compreendermos o que as escolas decidem sobre os QVE, à luz de um debate acerca da ética das políticas de administração educacional.

Começamos por apresentar o enquadramento legal dos QVE e um quadro teórico que relaciona a administração educacional e a ética. Num terceiro passo, apresentaremos as bases metodológicas da investigação para, em seguida, passarmos à análise e discussão dos resultados. Encerramos com conclusões orientadas para as políticas de administração educacional.

2 | QUADROS DE VALOR E EXCELÊNCIA: BREVE ENQUADRAMENTO

Os QVE foram criados em 1990 (Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro). Têm por base que a escola, como espaço de vivência democrática e desenvolvimento social, deve reconhecer os alunos que se distinguem, na expectativa de que isso estimule o trabalho escolar. A legislação prevê duas formas de reconhecimento:

- os Quadros de Valor reconhecem alunos que revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades e/ou desenvolvam iniciativas ou ações exemplares de benefício social ou de expressão de solidariedade;
- os Quadros de Excelência reconhecem os alunos que alcancem excelentes resultados escolares ou realizem atividades de relevância. A condição mínima de acesso a estes quadros é a média de 5 nas disciplinas, no caso do ensino básico e 16 no ensino secundário, ficando as escolas com a possibilidade de estabelecer outros critérios que restrinjam o acesso.

É da competência do Conselho Pedagógico de cada escola decidir sobre a oportunidade da sua implementação, o que significa que as escolas podem optar

por formas singulares de reconhecer e premiar, traduzindo a autonomia pedagógica.

3 | ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: UM QUADRO DE ANÁLISE

A administração educacional está vinculada aos atos de decidir, escolher e refletir, num processo que pesa recursos, opções e políticas, mas também necessidades únicas e incertezas. Isto é relevante porque as decisões administrativas têm implicações profundas nas vidas humanas (Foster, 1986).

Sobretudo, as escolas são propícias ao surgimento de dilemas e as decisões podem ter impactos inesperados. Então, os valores que lhes estão na base revelam que a educação é, na sua essência, um processo moral (Zubay & Soltis, 2005), em que as crenças sobre o que é bom ou mau entram em ação.

Joan Shapiro e Jacqueline Stefkovich (2005) propuseram uma estrutura que pode assistir à análise da relação entre a ética e a tomada de decisão em contextos educativos. As autoras defendem que as circunstâncias dos contextos de aprendizagem convocam uma estrutura multi-ética, assente nos paradigmas éticos da justiça, da crítica, do cuidado e da profissão.

A **ética da justiça** assenta em direitos e leis - na ideia da cedência de alguns direitos individuais para que o bem maior e a justiça social sejam satisfeitos. Neste contexto, é inevitável que os administradores educacionais procurem orientações nas leis. Não significa, contudo, que seja uma ação unívoca e imutável, já que aponta que todos os membros da comunidade devem ser tratados com o mesmo grau de equidade, dignidade e respeito.

Por isso, este paradigma inclui reflexões sobre a justiça e equidade das leis e das políticas e sobre as condições de aplicação em face aos resultados e objetivos da legislação. Quanto aos QVE, permite levantar questões como: A lei (os QVE) deve ser implementada no contexto? Os impactos previsíveis da implementação concorrem para os objetivos da educação?

A **ética da crítica** assume um processo que leva ao desenvolvimento e à equidade sociais, o que implica lidar com indicadores de opressão, privilégio e empoderamento nas escolas, de tal forma que as iniquidades sejam reduzidas. Portanto, no contexto educativo, este paradigma preocupa-se em evitar ações e valores que reproduzam aspetos negativos da sociedade e que excluam pessoas ou que lhes retirem oportunidades e acesso. Entre as questões que se levantam estão: Quem beneficia com os QVE? Que impactos terão na equidade social? Os QVE fornecem instrumentos para que todos os alunos ultrapassem eventuais barreiras e iniquidades sociais?

A **ética do cuidado** está enraizada no apoio ao cumprimento das necessidades individuais e, portanto, questiona sobre as melhores decisões para que os estudantes

sejam cuidados, nutridos e encorajados. Nessa medida, foca-se em valores relacionais (como a confiança, lealdade e pertença) e assume a interdependência – que nada é feito em isolamento -, o que coloca as crianças e jovens no centro do processo de tomada de decisão e administração – logo, aparta-se de critérios que tomam o desempenho, a competição e as hierarquias como essenciais ao processo. Assim, a tomada de decisão reflete as necessidades e desejos dos alunos e são colocadas questões como: Que ações são importantes para estes alunos e para cada um dos alunos? Quem ficará prejudicado com a decisão e quem beneficiará?

As autoras acrescentam um quarto paradigma ético, a **Ética da Profissão**, que, enquanto processo dinâmico e multidimensional, destina-se a integrar os paradigmas da justiça, crítica e cuidado, para que o melhor interesse dos alunos seja, em todos os casos, determinante nas ações tomadas pelos administradores educacionais. Em última análise, coloca a questão: O melhor interesse do(s) aluno(s) foi cumprido?

4 | METODOLOGIA

A investigação tem como objetivo conhecer quantas escolas implementam QVE, quais são os objetivos que lhes estão na base, e que critérios habilitam ou excluem os alunos do reconhecimento. Estes indicadores, quando confrontados com a autonomia das escolas, permitem debater os fundamentos éticos da tomada de decisão dos órgãos administrativos e das políticas que regulam e autonomizam a escola pública.

O processo teve por referência o ano letivo de 2018-2019 e constou na análise de conteúdo dos documentos de autonomia das escolas (regulamento interno e regulamento específico dos QVE, projeto educativo de escola) e dos relatórios de um mecanismo de regulação das políticas, a avaliação externa.

A amostragem foi constituída por um processo aleatório probabilístico e estratificado. Em primeiro lugar, recorreu-se à identificação dos Agrupamentos/Escolas (n=811) por região administrativa (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; respetivamente n=290; n=127; n=290; n=71; n=39) no sítio da Inspeção Geral dos Estabelecimentos Escolares (Tabela 1).

Optou-se por proceder à análise de parcelas de 5% (num máximo de 20%) do total dos estabelecimentos, até ser alcançada a saturação dos resultados. (o ponto em que o acréscimo de dados não corresponde a novas informações). O critério definido foi de dois terços de informações semelhantes em três indicadores essenciais: nível de Implementação dos QVE, Objetivos dos QVE e critérios de acesso aos QVE (o que foi alcançado na primeira parcela).

Por critérios de conveniência, dada a pouca representatividade da região algarvia, optou-se por alargar para quatro o número de escolas desta região, o que resultou na análise de 43 escolas/agrupamentos de escolas.

Região	Número de escolas	Número de escolas de cada parcela de 5%
Norte	290 (35,8%)	15 (36,7%)
Centro	147 (18,1%)	7 (17,2%)
LVT	264 (32,6%)	13 (31,3%)
Alentejo	71 (8,8%)	4 (9,9%)
Algarve	39 (4,8%)	2 (4,9%)
Totais	811 (100%)	41 (5,06% do total de escolas)

Tabela 1: Estratificação de cada parcela da amostra

Foram excluídas todas as escolas/agrupamentos cujos dados não eram claros, ora por estarem em falta, ora por serem divergentes (21 exclusões).

Deste processo resultou a análise de 43 escolas com as seguintes características gerais: a média de alunos é de 1644 (máximo de 3607; mínimo de 389); 11,6% da amostra é constituída por um único estabelecimento (o valor nacional é de 13%), 76,8% por agrupamentos compostos por 2 a 15 escolas (82% ao nível nacional) e 11,6% por agrupamentos com 16 ou mais escolas (5% ao nível nacional); a média de alunos que beneficiam de apoios da ação social escolar é de 38,9% (máximo de 63%; mínimo de 19%).

A matriz de análise foi constituída a partir do modelo proposto por Shapiro e Stefkovich (2005) e de acordo com os indicadores que discutimos anteriormente (Tabela 2), salvaguardando-se, contudo, que não existe estanquicidade nos paradigmas éticos e que, por isso, os indicadores, apesar de dirigidos, devem ser usados com ponderação argumentativa.

Paradigma	Referência	Indicadores
Justiça	Escolha pela implementação da legislação.	N.º de escolas que implementam. Valorização dos QVE nos relatórios de avaliação externa.
Crítica	Objetivos de promoção da equidade social.	Objetivos dos QVE (nível de escola). Relação o projeto educativo.
Cuidado	Ações para a satisfação das necessidades dos alunos.	Critérios de acesso aos QVE.
Profissão	Indicadores de uso dos paradigmas éticos da justiça, da crítica e do cuidado.	

Tabela 2: Matriz de análise dos dados

Um último parágrafo para reconhecer que o recurso à análise de conteúdo e à

interpretação dos dados nunca está inteiramente livre de subjetividades. Sobretudo, a educação é um campo propício a ambivalências e a interpretação não é um momento mecânico e de correspondências claras. Temos a expectativa de que esta consciência seja entendida como um ponto de equilíbrio e validade da pesquisa.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados fazem destacar, desde logo, a generalização da implementação dos QVE, uma vez que apenas uma escola da amostra optou por não implementar (logo 98% têm QVE), o que sugere a consolidação desta estratégia relativamente ao ano letivo de 2013/14, em que a implementação era de 92% (Torres, 2015).

Há várias hipóteses que se levantam. A primeira é de que os QVE poderão muito bem ser a única forma consistente de reconhecer o mérito e o valor dos alunos. Num extremo oposto, podemos perguntar se as escolas estão a fazer uso da sua autonomia ou se estarão constrangidas de tal forma que a implementação de QVE seja inevitável.

Esta segunda hipótese ganha força, vistos os dados que emergem de processos de regulação superior, a avaliação externa das escolas. Este é um processo levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência que avalia as escolas nos domínios “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo” e “Liderança e Gestão”. Na análise dos 31 relatórios de avaliação externa disponíveis, todos valorizam a existência de QVE enquanto recurso de reconhecimento social da escola. Portanto, as escolas sabem que implementar os QVE faz “ganhar” uma referência positiva. E o que acontece quando os QVE não estão implementados?

Em dois casos, as escolas não tinham QVE implementados aquando da visita da equipa de avaliação externa. Os relatórios produzidos sugerem que essa falta é uma característica a rever:

“Numa perspetiva de valorização do mérito e de incentivo à aprendizagem, são promovidas algumas iniciativas [...]. Porém, apesar da importância destas iniciativas, não se encontram definidos [...] os critérios [...], nem está prevista a atribuição de prémios de mérito para distinguir os alunos [...] revelem atitudes exemplares de relevância académica e/ou social”

Relatório de Avaliação Externa 2015-2016 Escola16 Norte

Em ambos os casos, as escolas alteraram os seus Regulamentos Internos. Não é possível inferir causalidade entre um e outro processo, mas também não se pode negar a influência dos relatórios da avaliação externa (ver, por exemplo, Pacheco, 2015).

Portanto, os dados anteriores, apontam que as escolas portuguesas se afastam da ética da justiça, porque a homogeneidade das soluções sugere decisões

apartadas de reflexões e necessidades locais, que questionem as vantagens e desvantagens da implementação da legislação.

Ainda assim, devemos equacionar que os QVE têm impactos de tal forma significativos e previsíveis nos objetivos do sistema educativo, que são inevitáveis. Por isso, convocamos o caráter não estanque dos dados, para argumentar que a ausência de uma ética da justiça também é visível a partir dos dados acerca dos objetivos que as escolas estabelecem para os QVE.

Os objetivos que a maioria das escolas (70%) têm para a implementação dos QVE são provenientes da legislação. Em 55%, são semelhantes ao texto legislativo (por exemplo: reconhecimento de atitudes exemplares de superação das dificuldades e de iniciativas exemplares de benefício social ou de expressão de solidariedade); 10% das escolas fundamentam a sua ação em parte destes objetivos e 5% no reconhecimento do valor e excelência nos domínios cognitivo, pessoal, social e cultural. Salienta-se, ainda que em 11 regulamentos dos QVE é o reconhecimento do bom desempenho académico que justifica a implementação e há, ainda, 9 escolas cujo texto sugere que propósito/justificação é o de cumprimento da legislação e dos direitos dos alunos, como por exemplo:

“Para efeitos do disposto na alínea h) do artigo 7.º e do artigo 9.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, serão atribuídos prémios de mérito que reconheçam o trabalho desenvolvido pelos alunos [...]”

Agrupamento 08 Lisboa e Vale do Tejo

As escolas parecem, então, afastar-se de preocupações evidentes de equidade social e de reflexões acerca da pertinência dos QVE no contexto. Sobretudo, tais pontos de referência poderiam estar vinculados aos projetos educativos da escola, e às mudanças e sonhos nele firmados .

Mas a análise destes documentos releva que apenas metade das escolas (21) referenciam os QVE nos seus projetos educativos, o que parece reforçar que a implementação deste mecanismo não traduz necessidades locais e decorre de uma ética de obediência e burocracia. Mais ainda porque a maioria dessas escolas (43%) coloca os QVE no domínio Resultados/Sucesso escolar, como contributo para que os resultados académicos e o sucesso educativo melhorem; 20% no domínio dos Resultados/Desenvolvimento organizacional; 20% no domínio do desenvolvimento de competências dos alunos; e 17% nos resultados sociais (por exemplo, reconhecimento social da escola).

Assim, transparece a ideia que os QVE, são tratados como uma ação para garantir conformidade e garantir que o desempenho académico tenha evolução - sem que sejam reveladas outras preocupações de impacto social – sugerindo que a decisão de os implementar esta afastada da ética da crítica. É que este

paradigma está enraizado numa atitude desafiadora do *status quo*, como caminho de questionamento sobre os impactos das medidas e de retificação de iniquidades. Nessa medida, face à tendência quantitativa dos QVE, quem são os que beneficiam? E quem são os que ficam calados? Apresentaremos indicadores sociais mais à frente.

Podemos muito bem considerar que esta - a da valorização dos resultados - é a forma como as escolas entendem que debelam iniquidades sociais. Viremos, então, o nosso olhar para os critérios de inclusão dos alunos nos QVE. São usados critérios específicos à distinção e critérios que acumulam com os específicos.

Começamos a análise com os critérios cumulativos. Os dados apontam uma inversão do sentido do reconhecimento: os critérios parecem não se dirigir para o que os alunos precisam para crescer, mas sim para o perfil de aluno que a escola considera valorizar.

Primeiro, porque em 79% das escolas, a existência de problemas disciplinares exclui o aluno dos QVE. Algumas escolas (10%) optam por uma formulação positiva, como por exemplo:

“Comportamento irrepreensível, reconhecido por todos os elementos da comunidade educativa, dentro e fora da sala de aula, no que respeita à pontualidade, à assiduidade e às relações interpessoais”

Escola 04 Lisboa e Vale do Tejo

Depois porque, na assiduidade, a existência de uma única falta injustificada exclui os alunos em 48% das escolas. E no âmbito dos deveres dos alunos, 7% das escolas também fazem depender a distinção do cumprimento das tarefas escolares e do empenho nas atividades letivas.

Assim, os conceitos de mérito e excelência que as escolas usam, parecem estar fortemente correlacionados com perfis imaculados de comportamento, assiduidade e desempenho.

Estes dados, olhados sob a ética do cuidado, afastam as decisões das escolas de preocupações com os alunos, para as aproximar de visões sobre o que o aluno tem de ser, correndo-se o risco de originar comportamentos de controlo do outro e de conformidade (Sá, 2012). É preciso recordar que, neste caso, “o outro” são crianças e jovens sujeitas a confrontos com os seus contextos externos e internos, propensos a produzir atitudes erráticas. Não é isso, contudo, um indicador de crescimento?

Mas não nos queremos precipitar e, por isso, devemos analisar os dados acerca dos critérios específicos para a inclusão dos alunos nos QVE. Fá-lo-emos em dois lances: primeiro para as distinções assentes nos resultados académicos e depois para aqueles que são determinados por comportamentos, atitudes e valores.

Quanto aos QVE destinados a valorizar os resultados académicos, a forma que todas as 42 escolas a implementam é a atribuição de distinções aos alunos que alcancem uma meta definida. Em regra, no ensino básico, essa meta é de média 5, arredondada às unidades, restringida, muitas vezes, pela garantia que a média não é formada com classificações inferiores a 4.

No ensino secundário, a autonomia que o legislador deixou às escolas parece ser largamente utilizada, já que 45% das escolas com ensino secundário determinaram que a meta de acesso é de 18 valores, em 36% a meta situa-se nos 17 valores e apenas 19% das escolas adotam a meta apontada na legislação, 16 valores. Ainda assim, não se trata de uma média simples, já que, em todos os casos, os alunos não podem formar a média com classificações inferiores a 10 e na maioria dos casos não podem obter classificações inferiores a 13, 14 ou 16 (o mais recorrente é 14).

Esta generalização de critérios quantitativos restritos faz emergir perguntas sobre que alunos são efetivamente cuidados através dos QVE; e, como tínhamos deixado mencionado, que mudanças sociais são servidas por estes critérios. É que sabemos que os alunos de contextos desfavorecidos estão sujeitos a mais retenções/reprovações (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016); que o seu acesso ao ensino superior está limitado a cursos e instituições de menor prestígio, cujo acesso se faz por classificações menos significativas (Fundação Belmiro de Azevedo, 2019); e que os alunos com mais poder económico podem recorrer a apoios extra-escolares (as explicações), com resultados favoráveis (Pinto, Costa, & Silva, 2014) – o que sugere que os QVE reproduzem iniquidades sociais e económicas, em vez de as resolverem. Nessa medida, os alunos de famílias carenciadas terão de ser mais resilientes que os restantes. Deveriam ser esses, os critérios para habilitar aos QVE?

Questionamos, também, se os QVE podem, de facto, contribuir para melhor aprendizagem, uma vez que as ciências psicológicas nos têm mostrado que os objetos internos de motivação são mais relevantes para o desenvolvimento do que a motivação externa; e também que as expectativas bem colocadas podem impulsionar aprendizagens e esforço, mas as desmedidas podem contribuir para a desistência.

Talvez por isso duas escolas optem por um modelo evolutivo de reconhecimento. Por exemplo, no ensino secundário a menção honrosa é atribuída aos alunos com médias entre 14,5-15,9; o prémio de mérito aos alunos que obtenham médias entre 16-17,4; e o prémio de excelência aos alunos com 17,5 ou mais – há, portanto, laivos de independência na administração educacional, sugerindo algumas condições éticas.

Contudo, a realidade mostra que estas opções são pouco aplicadas e que a

autonomia das escolas também produz decisões que podemos caracterizar como competitivas, já que 3 escolas promovem o acesso aos QVE aos melhores alunos - por exemplo, aluno com a melhor classificação média do 12º ano ou com melhor resultado em exames nacionais.

Os QVE dedicados a atitudes, comportamentos e valores apresentam maior diversidade de objeto, o que não significa, porém, ecletismo, já que em 53% das escolas os critérios se referem aos objetivos dispostos na lei. É este prendimento ao texto legislativo que aponta para a ausência de reflexões geradas pela ética da justiça, da crítica e do cuidado – e, logo, da profissão.

Em seguida, os critérios que mais surgem para acesso aos QVE são os dos resultados relevantes alcançados em concursos (7%); o desempenho exemplar alcançado em eventos desportivos (7%) e os trabalhos e participações reveladoras de níveis excepcionais de criatividade (5%) (Tabela 3).

Da formulação dos critérios que distinguem o mérito das atitudes e valores, pontifica o caráter exemplar dos atos, o que parece traduzir que o reconhecimento não se dirige à essência das escolas, o seu dia-a-dia, e aos processos contínuos de melhoria. De alguma forma, estes critérios habilitam alunos que, fortuitamente, tiveram acesso a situações para intervir, o que retira (em parte), o processo educativo da equação; ou que se moveram pela motivação exterior de estar nos QVE, o que parece oferecer algum caráter manipulativo à ação e traduzir uma contradição na premiação de valores.

Crítérios	Percentagem
Solidariedade e benefícios sociais	24%
Superação de dificuldades	16%
Desempenho em atividades de enriquecimento curricular	14%
Vários dos valores/atitudes anteriores	6%
Resultados em concursos	7%
Resultados desportivos	7%
Criatividade	6%
Outros	22%

Tabela 3: Percentagem de critérios de acesso aos QVE de valores e atitudes

Do ponto de vista da ética do cuidado, é sempre positivo introduzir mecanismos que promovam a relação solidária com os outros e o investimento em atividades. Contudo, dado o balizamento na legislação e os critérios cumulativos que excluem alunos com dificuldades na assiduidade e comportamento, também aqui há evidências de que os QVE estão destinados, à partida, a alguns.

6 | CONCLUSÃO

O que aqui fazemos é uma ligação entre a complexidade dos contextos educativos e um tipo particular de objeto de administração educacional: a ética.

Tomamos como rumo que a administração educacional ética será aquela em que transpareçam diferenças nas decisões; e que as políticas educativas éticas sejam aquelas que promovem esta autonomia e diferenciação.

Convocamos os Quadros de Valor e Mérito enquanto janela para a ética da administração educacional, uma vez que as escolas estão obrigadas a reconhecer e premiar o mérito dos alunos, mas a implementação dos quadros é facultativa e deve depender das circunstâncias, sempre únicas, de cada escola. Enquanto janela, permite uma breve observação, sempre desatenta ao restante interior e, por isso, não pode ser conclusiva, nem generalizável.

Com esta ressalva em mente, os resultados sugerem que as escolas não decidem sobre os Quadros de Valor e Mérito a partir da estrutura multiética da justiça, crítica, cuidado e, por consequência, da profissão (Shapiro & Stefkovich, 2005), particularmente que optam por implementar distinções iguais em escolas diferentes; com objetivos indiferenciados da legislação e critérios de acesso que podem servir apenas alguns. Isto sugere que a reflexão que fundamenta a ética está em falta. É que, como diz Edgar Morin (2005), a realidade em que vivemos foi construída através do pensamento e é nele que se encontram as ferramentas para a reversão de erros, a regeneração societária e a humanização.

Mas a investigação também mostrou que as decisões autónomas e circunstanciadas são mínimas, mas são possíveis, ou seja, que a ética pode prevalecer sobre o controlo e a burocracia – o que abre trilhos de investigação, como o da valorização externa/superior da autonomia das escolas.

Temos, pois, um vislumbre da urgência que parece retirar tempo e questionamento aos atores; e lidarmos (na educação) com a emergência de pessoas e relações que não dispensam nem as perguntas, nem o tempo.

REFERÊNCIAS

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Obtido em 31 de 08 de 2019, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316/>

FOSTER, W. **Paradigms and promises: New approaches to educational administration**. Buffalo: Prometheus Books, 1986.

FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO. **Edutalks#8: Estudar é para todos?** Lisboa: EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, 2019.

MORIN, E. **O método VI: A ética**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2005.

MORRISON, M., LUMBY, J., & SOOD, K. Diversity and diversity management, messages from recent research. **Education Management Administration and Leadership**, v. 34, n. 3, pp. 277-295, 2006.

PACHECO, J. **Relatório do projeto AEENS: Impacto e efeitos da avaliação externa. Avaliação Externa das Escolas** (pp. 33-50). (C. N. Educação, Ed.) Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.

PINTO, J., COSTA, J. A., & SILVA, J. C. Explicações, escolas e sucesso educativo: Reflexão em torno da educação sombra. **Indagatio Didactica**, v. 6, n.4, pp. 25-36, 2014.

SÁ, M. T. (2012). Da ética como interrogação sobre o sentido dos nossos atos: Algumas reflexões sobre a psicologia na formação de professores. **Interacções**, n.21, pp. 28-38, 2012.

SHAPIRO, J. P., & STEFKOVICH, J. A. **Ethical Leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas** (2ª ed.). Mahawah: Erlbaum Associates Inc., 2005.

SILVA, N. M. **Liderar organizações complexas: O caso das escolas**. Lisboa: Chiado Books, 2019.

TORRES, L. L. Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 41, número especial, pp. 1419-1438, 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agroecologia 1, 2, 5, 6, 7, 10, 50, 53, 56, 59
Análises e reflexões 102, 272
Atividades didáticas 184, 189, 190, 192, 193
Atividades na natureza 28, 31
Avaliação Física 122, 123, 124, 125, 128, 129

B

Biofilia 28, 29, 30, 36, 37, 38

C

Caverna 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 142
Conhecimentos matemáticos 50, 53, 54, 59
Consolidação 59, 78, 79, 82, 97, 102, 108, 275, 310
Corpo 28, 30, 31, 36, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 113, 137, 142, 200, 210, 212, 240, 264
Creche 204, 205, 206, 207, 208
Currículo 3, 6, 9, 10, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 120, 192, 202, 210, 211, 212, 216, 218, 221, 222, 223, 227, 277, 279, 294, 298, 301

D

Direito a ter direitos 195
Disciplina 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 43, 46, 48, 71, 72, 86, 90, 91, 93, 94, 95, 103, 117, 118, 178, 188, 189, 192, 196, 204

E

Educação Física Escolar 61
Educação Infantil 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 262, 266, 297, 299
Ensino de Ciências 1, 2, 7, 74, 104, 105
Ensino de química 102, 109
Ensino e aprendizagem 80, 132, 175, 178, 194, 283
Escalonamento 149, 150, 153, 154, 156, 159
Escola 1, 3, 7, 40, 42, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 187, 194, 195, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 231, 248, 249, 250, 253, 255, 257, 260, 263, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 290, 292, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316
Estado da arte 102, 104, 109, 203, 302

Estágio Curricular 72, 86, 88, 93
Estágio Supervisionado 50, 51, 52, 53, 59

G

Geogebra 149, 150, 153, 154, 155, 160

H

História 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 69, 76, 77, 79, 84, 105, 109, 118, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 176, 183, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 216, 219, 220, 224, 238, 239, 240, 241, 242, 250, 283, 287, 288, 301, 302, 317
História dos Direitos Humanos 195, 196, 197, 203

I

Informática na Educação 161, 162, 164, 165, 166, 171, 173, 174

J

Jogos 17, 22, 40, 43, 66, 67, 76, 80, 105, 175, 178, 179, 180, 181, 183

L

Licenciatura em Educação do Campo 50, 51, 54, 55, 58
Licenciatura em Matemática 43, 175, 183
Língua Inglesa 184, 188, 193, 194
Logos Histórico 140, 143, 144, 145

M

Material Pedagógico 61, 62, 63, 64, 67, 68, 71
Medicalização 86, 88, 96, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139

N

NTEM Santa Maria 162, 164, 172

P

PIBID 84, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183
Pivotamento 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159
Política 18, 80, 87, 113, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 162, 164, 184, 185, 188, 202, 203, 205, 207, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 289, 295, 296, 298, 300, 301, 302
Politização 140, 143, 144, 145
Prevenção 112, 116, 117, 120, 122, 126, 128, 129
Primeiros socorros 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121

Processo Educativo 42, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 94, 166, 172, 210, 289, 314
Produção Agroecológica 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59
Professor de Informática Educativa 161, 162, 163, 166
Professores 8, 46, 47, 52, 62, 64, 73, 74, 75, 76, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 100, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 134, 135, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 177, 178, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 201, 203, 206, 210, 213, 214, 216, 217, 221, 223, 274, 278, 282, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 316, 317
Profissão 26, 72, 83, 97, 186, 216, 278, 303, 304, 307, 308, 309, 314, 315
Projeto Político Pedagógico 204, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 221, 222, 223

R

Roteiro 35, 113, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 193

S

Sedentarismo 122

Sistemas Agroflorestais 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11

Sistemas Lineares 149, 150, 154

Sociedade 4, 5, 6, 7, 13, 40, 41, 42, 48, 52, 53, 57, 65, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 102, 105, 109, 118, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 145, 146, 147, 160, 162, 163, 165, 173, 174, 182, 186, 194, 202, 209, 213, 216, 219, 220, 235, 237, 238, 240, 242, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 273, 275, 277, 278, 287, 288, 289, 292, 294, 295, 297, 299, 301, 307

T

Tecnologia Educacional 161, 162, 164, 165, 166, 174

Transdisciplinaridade 74, 79, 80, 81

